

INVESTIGACIONES

Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse.
Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años)

Space to play, space to learn. Spaces to interact with others.
A student voice experience in infant school (0-3 years)

Noelia Ceballos-López^a, Teresa Susinos-Rada^b, Marta García-Lastra^c

^a Universidad de Cantabria
Correo electrónico: noelia.cebillos@unican.es

^b Universidad de Cantabria
Correo electrónico: teresa.susinos@unican.es

^c Universidad de Cantabria
Correo electrónico: marta.garcia@unican.es

RESUMEN

Se presenta en este artículo la iniciativa desarrollada en una escuela infantil de Cantabria (España) orientada a promover la mejora escolar a través de la escucha de la voz del alumnado. En esta experiencia, el jardín del centro, concebido como un elemento más de su proyecto educativo, se convierte en el elemento a partir del cual se inicia un proceso de investigación en el que educadoras, alumnado e investigadoras dan lugar a una investigación colaborativa enmarcada en la tradición de investigación cualitativa-participativa, la cual pretende la transformación de la realidad a partir de la concepción democrática de los procesos de indagación y de la construcción compartida del conocimiento.

Palabras clave: voz del alumnado, educación infantil, mejora escolar, democracia educativa

ABSTRACT

This article presents the initiative carried out in an infant school in Cantabria (Spain) in order to promote school improvement through the student voice. On this experience, the school's garden, conceived as other element of its educational project, becomes the element from which a research process begins in which teachers, students and researchers give rise to a collaborative research. This research is framed in the tradition of participatory-qualitative research, which seeks the transformation of reality from the democratic conception of the processes of inquiry and the shared construction of knowledge.

Key words: student voice, infant education, school improvement, participative democracy

1. INTRODUCCIÓN

Desde la aprobación de la Convención sobre los Derechos de la Infancia (Naciones Unidas, 1989), la noción de participación de niños y niñas se ha situado en la agenda internacional como objeto de reflexión y práctica (Cook-Sather, 2006; Clark, 2012; Ghirotto y Mazzoni, 2013). Sin embargo, la presencia de este término en los discursos pedagógicos no ha implicado un consenso sobre su sentido e implicaciones llegando a encontrarse bajo el mismo iniciativas de diverso, y a veces contradictorio, alcance (Fielding, 2011; Bae, 2010; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012; Liebel y Saadi, 2012). Por ello, como señala Moss (2014), es necesario reflexionar sobre las imágenes y asunciones, esperanzas y miedos de las diversas narrativas que dan sentido a las experiencias y realidades educativas de participación.

En los últimos años, la educación infantil, especialmente el primer ciclo (0-3), ha sido ampliamente olvidada por los sistemas públicos favoreciendo que se imponga una narrativa que entiende la educación de la primera infancia como un producto que se rige por relaciones económicas de competencia y eficiencia (Kagan, Cohen & Neuman, 1996; Dahlberg, Moss & Pence, 2005; Moss, 2014, 2015), donde las familias y los niños son concebidos como clientes que analizan diferentes ofertas y, en un proceso de elección individual, seleccionan el mejor servicio (Clark, McQuail & Moss, 2003; Moss, 2011). En este sistema, la participación es entendida como un medio de control y competitividad entre centros. Este modelo educativo se ha impuesto como un “régimen de verdad” (Dahlberg & Moss, 2005) universal, natural, neutral y necesario que ha impuesto la dictadura de la “no alternativa” (Unger, 2005).

Sin embargo, disponemos de evocadores ejemplos que muestran narrativas basadas en prácticas más democráticas, justas e inclusivas. Por ejemplo, las escuelas Reggio Emilia en Italia (Rinaldi, 2006), las experiencias de Voz del Alumnado (Student Voice) (Fielding, 2011; Ceballos-López, 2015; Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016) o las iniciativas basadas en el arte (Thomson y Sefton-Green, 2010). En este proceso de mostrar narraciones alternativas, presentamos una iniciativa, dentro de un proyecto más amplio de investigación¹, llevada a cabo en una Escuela Infantil que acoge a niños/as desde los 4 meses hasta los 3 años. Esta experiencia busca promover la mejora en la escuela y sus prácticas a través de escuchar la Voz del Alumnado. En concreto, iniciamos un proceso de reflexión y mejora sobre el espacio y prácticas que se llevan a cabo en el jardín de la escuela, entendiéndolo como un elemento central del proyecto educativo de la escuela (Abad, 2006; Clark, 2010).

2. UNA NARRACIÓN ALTERNATIVA SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA ESCUELA MÁS DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA

La defensa de la democracia como valor y práctica educativa, y la educación como medio para fortalecer y sostenerla, posee una extensa tradición (Dewey, 1937; Moss, 2011), sin

¹ Beca-contrato de Formación de Personal Investigador (FPI) del Ministerio de Economía y Competitividad (ref.BES-2012-059084) para el desarrollo de la tesis doctoral “Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado en escuelas de Cantabria (España). Propuesta de una guía para centros educativos”. Esta tesis se enmarca en el Proyecto I+D+I “Escuelas que caminan en la dirección inclusiva: aprendiendo de la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo” (Dra. Teresa Susinos-Rada. MICINN, Ref. EDU2011-29928-C03-03).

embargo, su desarrollo en las escuelas tiene una presencia limitada. Enunciar la finalidad de una educación democrática no es suficiente si las escuelas no se configuran como espacios de educación para la democracia y en democracia. Espacios de vida cívica que promueven una educación justa, equitativa (Bolívar, 2016), basada en la participación y toma de decisiones colectiva y deliberativa de la vida escolar (Fielding, 2011; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012; Ceballos-López, 2015).

Como diversos autores han señalado (Hart, 1992; Mitra, 2007; Fielding, 2011; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012), el término participación aglutina experiencias de muy diverso alcance y profundidad. Pueden documentarse iniciativas donde la participación se equipara a la consulta, donde los temas son decididos por los adultos y los niños/as son considerados como una fuente de información, hasta iniciativas donde son responsables de definir y desarrollar un proyecto colectivo, adoptando el rol de investigadores y agentes de cambio de su realidad educativa.

Por su parte, el movimiento de Voz del Alumnado promueve el desarrollo de experiencias basadas en la democracia deliberativa. Procesos que involucran a todas las personas implicadas en la escuela, especialmente aquellas que han sido relegadas tradicionalmente, en la toma de decisiones colectivas. Una propuesta ética, política y educativa que impregna la vida cotidiana (Moss, 2011) y promueve la escucha diaria de los niños/as. Esto implica asumir que la vida escolar se construye como una actividad colectiva que implica a todos los sujetos, poniendo en valor las interpretaciones que los niños/as realizan de su experiencia escolar (Cagliari, Barozzi & Giudici, 2004; Clark & Moss, 2005; Burke, 2005; Malone & Tranter, 2003; Stephenson, 2003), y crear los espacios y oportunidades para compartir, dialogar, negociar y tomar decisiones colectivamente. Este proceso deliberativo de elección debe sustentarse en la búsqueda de alternativas que den respuesta a las necesidades colectivas basadas en la justicia, responsabilidad social y bien común (Bentley, 2005; Power Inquiry, 2006; Moss, 2011).

Por otro lado, las experiencias de Voz del Alumnado sitúan el debate en la transformación de las relaciones educativas, tradicionalmente jerárquicas, en otras de poder distribuido (Kjørholt, 2005; Arnot, McIntyre, Pedder & Reay, 2004; Fielding, 2011). Del mismo modo, se deben revisar las relaciones entre los niños/as, reconociendo que la infancia no es un grupo con un uso del poder homogéneo (Kellet, 2011; Bucknall, 2012). De este modo, se busca construir lo que Christensen y Prout denominan “simetría ética” (Christensen & Prout, 2002), transitando desde un “poder sobre” los demás hacia el “poder con los otros” que se hace presente en los procesos de diálogo y toma de decisiones, y en la materialización de las ideas y propuestas en prácticas visibles (Fielding y Bragg, 2003; Fielding, 2011; Moss, 2011).

Por último, podemos señalar que el modo en el que se configura la participación y los asuntos que son objeto de diálogo están en estrecha relación con las ideas de infancia y ciudadanía (Clark, 2007; Biesta, 2016). Una sociología de la infancia que ha experimentado un proceso de transformación no lineal ni universal, que propicia que convivan las diferentes narrativas. Encontramos una imagen de la infancia basada en la ideología de la inmadurez, como un tiempo de espera en el que “aún no pueden” participar, opinar, saber o comprender (Dahlberg *et al.*, 2005; Rudduck & Flutter, 2007) y que debe prepararles para el ejercicio de una ciudadanía futura basada en el cumplimiento de las normas y deberes establecidos. En consecuencia, las experiencias de participación se sitúan principalmente en las etapas superiores de educación secundaria (Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012)

y educación primaria (Parrilla & De la Fuente, 2013; usinos-Rada & Haya, 2014), siendo reducido el número de experiencias en la etapa de educación infantil, focalizadas en el segundo ciclo (3-6 años) (Clark, 2010).

Por otro lado, encontramos concepciones más complejas y posibilitadoras de infancia como ejercicio de la ciudadanía plena (Dahlberg *et al.*, 2005; Ceballos-López, 2015). Esta puede ser entendida como ciudadanía participativa, implicada activamente en su comunidad, donde la edad no es una barrera para participar en la toma de decisiones (Lindley, Brinkhuis & Verhaar, 2011); y, más profundamente, como una ciudadanía orientada a la justicia, que analiza y busca transformar las situaciones sociales y educativamente excluyentes (Bolívar, 2016). Este proceso se sustenta en prácticas y políticas de reconocimiento y empoderamiento (Kincheloe, 2007), que reconocen que la infancia tiene la capacidad y conocimiento para comprender y tomar decisiones, planificar acciones y aportar soluciones (voz con agencia) (Martin, Worrall & Dutson-Steinfeld, 2005; Biesta & Osberg, 2007; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012; Clark, 2010; Lindley *et al.*, 2011; Ghirotto & Mazzoni, 2013).

3. LOS AMBIENTES ESCOLARES COMO EL TERCER MAESTRO

En ocasiones, el modo en que la infancia experimenta, aprende y construye relaciones y significados no es tenido en cuenta al definir el diseño y arquitectura de los espacios escolares (Vecchi, 1998; Clark, 2007). Esta afirmación es especialmente relevante al hacer referencia a los ambientes exteriores, considerados habitualmente como lugares sin interés pedagógico. Sin embargo, existen ejemplos como las escuelas Reggio Emilia, donde los ambientes se consideran como el “tercer maestro” (Strong-Wilson & Ellis, 2007), trascendiendo lo meramente físico, para entenderlos como lugares donde las relaciones se construyen y reconstruyen permanentemente y donde las oportunidades de experimentación, encuentro, comunicación y acción se configuran (Wurm, 2005; Abad, 2006). Es desde esta consideración desde donde nos preguntamos cómo podemos mejorar los espacios exteriores en la Escuela Infantil al considerar que “ningún espacio es marginal, ningún rincón es sin importancia y cada espacio necesita estar vivo y abierto al cambio” (Cadwell, 1997: 93). Una reflexión que supone una oportunidad para modificar las relaciones y procesos educativos que en él acontecen (Strong-Wilson & Ellis, 2007; Abad, 2006; Clark, 2010).

En esta línea, encontramos un número creciente de investigaciones en las que los niños participan en el análisis y diseño de los espacios escolares (Malone & Tranter, 2003; Clark, 2007; Norðdahl & Einarsdóttir 2014). En ellas se muestra que los espacios exteriores proporcionan oportunidades que implican asumir desafíos en un necesario equilibrio entre el reto físico y la seguridad (Sandseter, 2009; Little & Eager, 2010); ofrece la posibilidad de explorar, comunicarse y relacionarse entre ellos (Clark & Moss, 2005; Clark, 2007; Einarsdóttir, 2011; Perry & Dockett, 2011) o crear lugares para sí mismos (Norðdahl & Einarsdóttir, 2014); y disfrutar de entornos naturales de interactuar con la tierra, la vegetación, el agua, los pequeños insectos, etc. (Malone & Tranter, 2003; Burke, 2005; Waller, 2006; Clark, 2007; Lucas & Dymont, 2010). En definitiva, muestran cómo el espacio exterior debe configurarse como un ambiente natural que ofrezca una amplia gama de posibilidades de exploración, movimiento y descubrimiento que, por su amplitud,

recursos –plantas, árboles, arena, rocas, agua, etc.– y actividades –escalar, cavar, trepar, correr, etc. (Young & Elliott, 2013)–, no están disponibles en el interior de la escuela (Clark, 2007; Waite, 2007).

Diferentes autores han intentado definir las principales características de los espacios (Lledó & Cano, 1994; Ceppi & Zini, 1998; Fraser, 2006; Strong-Wilson & Ellis, 2007; Abad, 2006). En un intento de reorganizar estas características encontramos: la cualidad estética, la atmósfera, luz, sonidos, materiales y cromatismo cuya interacción ofrece una experiencia multisensorial (Bullard, 2013), bella y agradable (Veechi 1998; Fraser, 2006; Clark, 2007), superando la equiparación del diseño estético con la decoración infantilizadora (Abad, 2006). La osmosis como promotora de la integración y continuidad entre los espacios interiores y exteriores a través del uso de materiales naturales (Ceppi & Zini, 1998). La capacidad de transformación de los espacios y elementos presentes a los diferentes proyectos, actividades, relaciones y juegos de la infancia (Abad & Ruiz de Velasco, 2014). La experimentación como acción principal para lo que se requiere la presencia de elementos y objetos de distinto tamaño, color, textura, que promuevan probar, crear y descubrir (Abad, 2006). Por último, facilitar el encuentro y las relaciones con otros niños/as y con los objetos que faciliten la construcción de significados y la exploración del mundo (Wurm, 2005).

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se enmarca en la tradición de la investigación cualitativa-participativa que tiene como propósito la transformación crítica de la realidad asumiendo una visión democrática de los procesos de investigación y construcción compartida del conocimiento (Nind, 2014). Esto sitúa la investigación, por un lado, en un contexto local de desarrollo en el que se busca comprender los fenómenos singulares y únicos que acontecen en él para mejorar la realidad educativa. Por otro lado, la incorporación de los sujetos de investigación en la toma de decisiones sobre “la planificación del proyecto, el diseño de la investigación, la recopilación y análisis de datos y/o la difusión y aplicación de los resultados de la investigación” (Bourke, 2009: 458).

La experiencia aquí recogida se enmarca en una investigación más amplia que integra el desarrollo de cinco experiencias de Voz del Alumnado en escuelas de educación infantil y primaria (Ceballos-López, 2015). En concreto, analizamos la iniciativa desarrollada en una Escuela Infantil de la Comunidad de Cantabria (España) que acoge a niños/as desde los 4 meses a los 3 años. La creación de dicha escuela estuvo vinculado a la conciliación familiar, sin embargo, desde los momentos iniciales se definió un proyecto educativo que desborde la acción asistencial para vincularse al desarrollo de un proyecto pedagógico basado en los principios de las escuelas italianas de Reggio Emilia (Osoro & Meng, 2015).

Si bien las diferentes experiencias de esta investigación comparten las fases de desarrollo, el trabajo en el primer ciclo de Educación Infantil plantea nuevos retos y características. Estos momentos o fases comunes son: (1) una mirada compartida a la cultura participativa de la escuela; (2) proceso de consulta, deliberación y toma de decisiones (3) desarrollo del proyecto de mejora surgido de la voz del alumnado (4) evaluación de la experiencia.

El desarrollo de relaciones democráticas (Clark, 2010; Nind, 2014) y la incorporación de las ideas, perspectivas y voces de los sujetos (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Christianakis,

2010), nos invita a repensar las estrategias de producción de datos utilizadas. A las técnicas utilizadas tradicionalmente en la investigación cualitativa se han incorporado, dada la peculiaridad de los niños y niñas participantes, otras que aumentan la presencia y visibilidad de los participantes y permiten escuchar la voz de todos los sujetos implicados (Barker & Weller, 2003; Clark & Moss, 2005) enfatizando modos de comunicación distintos a la palabra escrita (Clark, 2007). Así encontramos: (1) la entrevista semiestructurada (Fontana & Frey, 1994) para la que se diseñó un guion previo que estructura la entrevista pero deja espacios para incorporar nuevos temas (Hammersley & Atkinson, 1994; Kvale, 2011); (2) la observación participante de momentos claves (Flick, 2004), (3) el análisis de documentos legales y/o producidos en el contexto de la investigación por los sujetos; (4) seminarios de trabajo recogidos en el diario de campo (Seale, Nind, Tilley & Chapman, 2015); (5) medios visuales (fotografías); (6) estrategias mediadas (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016) y (7) cuestionarios diseñados ad hoc (Flick, 2004).

Los datos producidos se analizaron a través de categorías y códigos diseñados deductiva-inductivamente (Flick, 2004) utilizando el programa MAXQDA (2010). A continuación, se presenta una breve mirada a dichas categorías y su descripción:

Tabla 1. Categorías de análisis y su descripción.

Categorías	Descripción
Datos de la experiencia	Datos identificativos y características del centro, la etapa y nivel educativo y los docentes implicados.
Cultura de participación del centro	Ideas y afirmaciones acerca del significado de participación y ejemplos de los espacios de participación de la infancia existentes en el centro.
Proceso de consulta y deliberación	Ideas, afirmaciones y ejemplos sobre el formato de comunicación y los procesos, agrupamientos, metodología, estrategias y rol docente llevados a cabo durante el momento de consulta y deliberación.
Proyecto de mejora	Ideas, afirmaciones y ejemplos sobre el diseño y desarrollo de los proyectos de mejora.
Mejora	Ideas, afirmaciones y ejemplos sobre cambios y mejoras surgidos a consecuencia del desarrollo de la experiencia.

Por último, destacar que la investigación está en la línea del Código Ético EECERA para los investigadores de la primera infancia (Bertram *et al.*, 2015), así como otras consideraciones aportadas por diversos autores (Dockett, Einarsdottir & Perry, 2009).

5. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan al tiempo que se describen las fases de desarrollo de la investigación.

5.1. CREACIÓN DEL EQUIPO DE TRABAJO, MOVILIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EXISTENTE Y ANÁLISIS DE LA REALIDAD

El primer contacto del equipo de investigación con el centro se realizó a través de su directora con el propósito de presentarle el sentido del proyecto y las características e implicaciones de una investigación participativa, en la que la incertidumbre y la complejidad son dos rasgos característicos. Tras algunas reuniones internas de las maestras y una nueva entre las maestras y las investigadoras, se inició la experiencia. Este proceso de aceptación individual e institucional es esencial ya que la investigación necesita del compromiso, implicación y asunción de cambios individuales, pero también del centro en su conjunto (Parrilla & De la Fuente, 2016).

En este momento se crea un grupo de trabajo formado por las maestras, la directora y las investigadoras que, a modo de Comunidad de Práctica (Wenger, 1998), buscan poner en común sus ideas y reflexiones, analizar la experiencia educativa y promover mejoras. Profesionales que aportan un conocimiento diverso, fruto de su bagaje personal y profesional, pero que comparten un mismo interés, aumentar los espacios de participación de los niños/as en la escuela y se comprometen por llevar a cabo un trabajo colaborativo.

El primero de los procesos de reflexión que inicia el grupo es acerca del sentido, implicación y práctica de la escucha de la voz de los niños/as en la escuela. Se desarrolló un proceso de producción de información a través de: entrevistas semiestructuradas a las maestras y a la directora y observaciones de la vida de la escuela, los proyectos de trabajo y el espacio del jardín. Esta información permitió confeccionar un documento de uso interno en el que se presentaban “incidentes de participación”, es decir, procesos, sucesos o reflexiones que podían considerarse oportunidades perdidas de participación o espacios sobre los que poder aumentar la voz del alumnado. El diálogo que se generó en torno a estos incidentes nos permitió compartir conocimientos y generar otros nuevos acerca de la participación: espacios en los que se puede ampliar la participación de los niños/as; las estrategias para escuchar la voz de todos los niños/as; el papel de los responsables de aula; y la opinión de las familias sobre la participación de sus hijos/as en la escuela visto por las maestras.

Este proceso se presentó como un momento muy exigente para todos los participantes. Para las profesionales de la escuela porque dos personas ajenas a ella (las investigadoras) accedían a su contexto de trabajo con una mirada analítica. Para las investigadoras, porque era necesario atender a las interpretaciones que realizábamos sobre la práctica docente, evitando que los docentes vean juzgado su trabajo. Es finalmente en este proceso de co-construcción de conocimiento donde se identificó y priorizó el ámbito de mejora: el jardín de la escuela.

P.: Si en esta escuela se decide emprender un plan de mejora ¿qué se podría mejorar, por qué y cómo crees que podría hacerse?

R.: El de los espacios exteriores, porque, bueno, tenemos unas instalaciones exteriores que se pusieron en su día y tal, pero sí que tenemos una espinita ahí clavada

siempre que nos apetece mucho rediseñar el espacio exterior y convertirlo en algo más natural con más elementos naturales, madera, troncos, tal, y yo creo que eso sería una cosa que nos interesaría a todos. [...]. Podría ser algo que nos englobase a todos los miembros del centro.

(EI_ANALISIS_MAESTRA_2AÑOS)

5.2. PROCESO DE CONSULTA Y DELIBERACIÓN: ¿CÓMO ESCUCHAMOS A LOS NIÑOS/AS?

Una vez identificado el espacio exterior de la escuela como objeto de mejora se inicia un segundo momento clave: el proceso de consulta (Fielding & Bragg, 2003; Arnot *et al.*, 2004; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012). Este tiene como propósito escuchar y documentar las interpretaciones, experiencias y propuestas que los niños/as tienen sobre la vida escolar, concretamente sobre el jardín de la escuela, con el particular propósito de emprender un proceso de mejora (Clark, 2005). Surge del reconocimiento de que los niños/as, independientemente de su edad, tienen perspectivas y experiencias valiosas sobre la vida escolar que aportan una mirada particular y experta no accesible a los adultos (Groundwater-Smith, Dockett & Bottrell, 2014).

El grupo de trabajo diseñó un proceso de consulta que se caracterizaba por: (1) facilitar que las ideas de todos los niños/as fueran recogidas; (2) la combinación de diferentes estrategias cuya complementariedad aumentará la comprensión sobre las interpretaciones que los niños/as tenían de los espacios exteriores (Clark, 2010) y (3) reconocer las diferentes formas de comunicación y expresión de los niños/as (Clark & Moss, 2011).

Tabla 2. Estrategias de consulta utilizadas

Estrategias de consulta		Breve descripción
Estrategias basadas en el diálogo	Asamblea de aula	Durante una asamblea de aula se inicia un diálogo con el grupo.
	Diálogo en grupos informales de juego	Conversación con los niños/as mientras jugaban en grupos informales en el jardín.
Observaciones de las maestras		Las maestras realizan observaciones directas de la actividad de los niños/as en el jardín de la escuela.
Consulta mediada a través de las familias		Las familias como intermediarias de sus hijos/as responden a un cuestionario diseñado ad hoc.

5.2.1. Estrategias basadas en el diálogo

Las estrategias de consulta habitualmente utilizadas tienen como protagonista la palabra hablada. En esta ocasión se utilizaron: la asamblea de aula y el diálogo en grupos informales (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016). Cada una de ellas tiene diferente grado de estructuración pero todas permiten promover el diálogo y construir una relación de escucha auténtica (MacBeath, Demetriou, Rudduck & Myers, 2003).

Promover el diálogo en la asamblea

Si bien las asambleas son un elemento habitual en las aulas de educación infantil, esta sólo adquiere sentido cuando son concebidas como espacios de diálogo, donde se hacen propuestas, se debaten, se intercambian experiencias personales, se deciden asuntos que influyen a todo el grupo, etc. (Caramés *et al.*, 2010). Sin embargo, habitualmente se han convertido en espacios rígidos en el que se llevan a cabo rutinas (pasar lista, poner la fecha, etc.), o donde se plantean preguntas cerradas cuya respuesta está prefijada.

En un intento de reivindicar las asambleas como espacios de diálogo y toma de decisiones compartida, durante el desarrollo de una asamblea de aula en el aula de 2 años, la maestra presentó las siguientes preguntas de consulta: “¿A qué te gustaría jugar en el jardín?” y “¿Qué materiales y juguetes queréis en el jardín?”. Ambas son preguntas amplias (Buckall, 2012) que buscan promover que los niños/as reflexionen sobre su experiencia en el espacio exterior y propongan mejoras. Mientras una de las maestras moderaba el diálogo, otra actuó como observadora junto a las dos investigadoras, favoreciendo la triangulación de los datos.

Si bien los alumnos/as estaban familiarizados con la asamblea, al ser un elemento habitual del aula, durante su desarrollo se produjeron algunos incidentes. La maestra planteó las preguntas a todo el grupo esperando promover un diálogo ordenado. Sin embargo, mientras algunos niños/as acaparaban la conversación, otros no encontraban cómo contribuir en la misma.

P.: ¿Cómo se hizo esa consulta, o sea, las diferentes estrategias que utilizasteis y qué cosas funcionaron y cuáles no?

R1.: [...] En estos grupos de edad hay personas, las que manejan mejor el lenguaje, tal, son más líderes, o sea, en el sentido de que van marcando más. Entonces coincidió que uno de los más potentes le dio por el tractor y entonces todos querían...

R2: Y nos bloqueó.

(EI_EVALUACION)

La maestra que dirigía la asamblea se percató de este hecho durante su desarrollo y optó por dirigir las preguntas de manera individual a los niños/as que no habían participado aún.

La maestra comienza a preguntar directamente a varios niñas y niños: “¿Y a ti I., a qué te gusta jugar?” I. no responde. “¿Y a M. (A)?”, “a coches”. “¿Y a ti L. (A)?” “Con el osito que tengo en casa”. “Con eso no puedes jugar porque lo tienes en casa”, dice la maestra. “¿Qué sacamos entonces, dice la maestra, algo especial?” “Bicicletas”, dice N(A). “Eso no es especial, dice la maestra, lo sacamos siempre”.

(EI_CONSULTA_3).

Si bien este proceso de interpelación individual favoreció que nuevas voces e ideas se escuchasen, también generó que otros niños abandonasen el diálogo o comenzaran a mantener conversaciones paralelas.

Conversaciones en grupos informales de juego

Se definió como estrategia de consulta, la oportunidad de promover y documentar los diálogos en grupos informales de juego en el jardín (Clark, 2010; Ghirotto & Mazzoni, 2013). Las maestras consideraban que iniciar conversaciones en el propio espacio de mejora podía favorecer que surgieran nuevas ideas, al tiempo que, al encontrarse en grupos pequeños, se evitaría que una respuesta fuese asumida automáticamente por el resto. En este espacio de máxima apertura las conversaciones surgieron con naturalidad (MacBeath, *et al.*, 2003), sin embargo, algunos niños/as lo interpretaron como una situación incómoda en la que las maestras invadían una actividad que habitualmente realizaban sin su intervención.

R2.: [...]. Entonces, la siguiente... luego planteamos hacerlo en grupo pequeño, y fue más o menos la misma ciencia ficción. Entonces, en grupo pequeño, pero no ya en la asamblea en el aula, sino en el jardín, porque bueno, en principio...

R1.: Da igual, da igual, da igual, nos da igual, yo me quiero ir a casa, dónde está mi mamá, o sea, no, porque no es algo que habitualmente hacemos con las criaturas, con lo cual, estaban totalmente descolocados.

(EL_EVALUACIÓN)

Esto evidenció que es necesario buscar estrategias de consulta que no sean abruptas ni rompan el clima habitual de la vida del aula. Es necesario encontrar espacios de diálogo en los que los niños/as se sientan cómodos y libres para poder expresarse (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

Por otro lado, las estrategias que hacen uso de formatos de comunicación orales presentan dificultades como método único si los niños/as no tienen un lenguaje oral desarrollado. Por ello, incorporamos dos nuevas estrategias de consulta.

5.2.2. Observaciones de las maestras

La observación es una actividad recurrente en educación infantil, emprendida con diversos propósitos y grados de sistematización. Encontramos procesos de observación que hacen uso de instrumentos altamente estructurados o, por el contrario, observaciones más abiertas que hacen uso de instrumentos basados en la narración (notas de campo, video, etc.). Esta amplitud de posibilidades implica un proceso de toma de decisiones que influye y configura nuestra mirada sobre el hecho observado.

En primer lugar, es necesario determinar el foco y propósito de la observación. En esta experiencia, las observaciones, como oportunidades de escucha activa, nos permitieron comprender cómo son las experiencias vividas por los niños/as en el espacio de jardín y cómo las significan ellos/as (Hoyuelos, 2004; Díez Navarro, 2006). Se definieron diferentes focos de atención: las acciones que llevaban a cabo; las relaciones que se establecían entre ellos y con los adultos; los materiales que usaban para su juego; los espacios y recursos

existentes recurrentes y los objetos, espacios y personas cuya presencia o ausencia dificultaba o limitaba su juego y acción.

El siguiente aspecto a definir versó sobre el proceso y los instrumentos de observación. Para evitar la mirada superficial, estática y *cosificadora* de las observaciones puntuales, optamos por diseñar un período amplio, de cuatro semanas, en el que las maestras debían llevar a cabo la observación de la actividad en el jardín permitiéndolas comprender cómo evolucionan los juegos, las interacciones y el uso de materiales (Riera, 2015).

Por otro lado, se inició un diálogo acerca de cómo se iba a dejar constancia de lo observado, cómo transformar la mirada en imágenes y escritura. Se optó por utilizar una rejilla de observación diseñada por las maestras facilitando que se sintieran cómodas en su uso. La rejilla recogía los siguientes apartados: nombre del niño/a, el lugar del jardín donde se encontraban, qué hacían, qué materiales utilizaban y los procesos de interacción con otros niños/as (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

Como señala Riera (2015), durante la observación entran en escena múltiples dimensiones y aspectos relacionados con el observador que introducen interpretaciones sobre la realidad observada. Aceptar la observación como una interpretación de todas las posibles (Hoyuelos, 2004) nos sitúa ante el reto de educar la mirada y definir estrategias que permitan interpretar lo observado desde el punto de vista del niño/a, respetando la cultura infantil. Para ello, las observaciones fueran llevadas a cabo por diferentes maestras y la directora de la escuela con el propósito de poder triangular las observaciones. Posteriormente, se promovió el diálogo y reflexión sobre lo observado permitiendo identificar los elementos comunes y disminuir las posibilidades legitimar las ideas adultas por encima de las necesidades del alumnado (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

En definitiva, los procesos de observación se presentan como estrategias que facilitan escuchar a los niños/as, especialmente a aquellos que no pueden expresar a través del habla (Clark & Moss, 2011) al acercarnos a los otros lenguajes de la infancia: corporal, llanto, expresiones faciales, ruidos y movimientos (Ghirotto & Mazzoni, 2013).

5.2.3. *Consulta mediada a través de las familias*

Por último, se diseñó un momento de consulta mediada en la que las familias se convertían en intermediadoras de las necesidades y propuestas de sus hijos/as (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016), adquiriendo como mediadores un papel protagonista al materializar las necesidades de los niños/as en palabras o imágenes. La inclusión de las familias no buscaba reemplazar o infravalorar las respuestas directas de los niños/as, sino aportar miradas complementarias al diálogo (Clark & Moss, 2011). Se envió una carta a las familias donde se explicaba el propósito del proyecto y se les planteaba las siguientes preguntas de consulta: “¿A qué creéis que les gustaría jugar a vuestros hijos/as en el jardín de la escuela?” “¿Qué materiales o juguetes creéis que vuestros hijos quieren para jugar en el jardín de la escuela?”.

En su desarrollo surgieron dos dificultades: (1) alcanzar una amplia participación de las familias y (2) evitar que la mirada y comprensión adulta se imponga a las ideas de los niños/as. La cultura de colaboración de la escuela facilitó que la incorporación de las familias al proyecto fuera considerablemente alta, aunque no todas las familias devolvieron el cuestionario. Por otro lado, las maestras realizaron un proceso de diálogo individual con

las familias que, de manera complementaria a la explicación por escrito, buscaba reiterar la necesidad de ser respetuosos con las necesidades de sus hijo/as, insistiendo en que debían recoger aquellas actividades y recursos que sus hijos/as reclamaban.

En definitiva, las percepciones de las familias se convirtieron en una nueva aportación especialmente relevante en el caso de los niños/as que no tenían un desarrollado lenguaje oral. Al mismo tiempo, les ofreció la posibilidad de participar activamente en la escuela y revisar e interpretar qué significado adquiere el espacio exterior para sus hijos/as (Clark & Moss, 2011).

Finalmente, las propuestas surgidas en cada estrategia se recogieron en documentos de uso interno que fueron objeto de revisión, reflexión, discusión y construcción de significados compartidos. Este proceso de diálogo y toma de decisiones compartidas constituyó el momento de deliberación.

Tabla 3. Propuestas recogidas durante la consulta y las elecciones resultantes tras la deliberación

Propuestas de la fase de consulta	Propuestas resultantes del proceso de deliberación
Juegos en grupo: pillar, correr, gritar, a asustar, esconderse Actividades sin movimiento: sentarse, hablar o mirar lo que hacen otros Elementos naturales: un huerto, arenero, agua, tierra, huerta, pequeños animales, flores, regaderas, rastrillos, hierba cortada, etc. Objetos para rellenar, transportar, vaciar, trasvasar, correr, saltar, trepar, pasar a través de..., por encima, por debajo, esconderse y aparecer Objetos como columpios, toboganes, motos, triciclos, pelotas, balones, elementos que produzcan sonido	Elaboración de una mesa y sillas con trocos de madera Arenero Molinos de viento Elaboración de panel sensorial, el teléfono, etc.

Las interpretaciones resultantes experimentaron un doble proceso de análisis: una primera aproximación a las ideas surgidas en cada estrategia de consulta llevado a cabo por el grupo de trabajo, y un posterior análisis colectivo de las propuestas para construir una narración más completa y profunda (Clark & Moss, 2011; Clark, 2010; Ceballos-López, 2015) en el que participaron las familias.

Primer análisis: diálogo sobre las propuestas durante la consulta por parte del equipo de trabajo.

En un primer momento, el equipo de trabajo analizó y debatió las propuestas surgidas en las diferentes estrategias de consulta. El propósito era acercarse a las mismas y organizar la información para posteriormente junto a las familias definir las mejoras a implementar. Sin embargo, este momento se convirtió en un proceso de interpretación y rechazo de algunas propuestas.

Durante el análisis de las propuestas surgidas en la asamblea de aula, las maestras minimizaron el valor de algunas de las respuestas surgidas al no ajustarse a las que ellas

esperaban obtener. Afirmaban que los niños/as reclamaban objetos de los que disponen en otros espacios o que los materiales que solicitaban no se ajustaban a los recursos y actividades propios del jardín. Esto supone una barrera para la escucha auténtica del alumnado, ya que devuelve la idea de que hay respuestas que son válidas, pertinentes y valiosas y otras que, al no coincidir con las expectativas docentes, no son relevantes (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

Otro ejemplo lo encontramos en la revisión de los cuestionarios a las familias. La principal dificultad se deriva del doble proceso de interpretación: en primer lugar, las familias como mediadores interpretan las preferencias de los niños/as, posteriormente, las maestras resignifican las propuestas de las familias. Estas consideraron que algunas de las respuestas no respondían a las actividades o recursos que los niños/as reclamaban, sino a lo que les hubiera gustado tener en su infancia o lo que ya hacían sus hijos/as en la escuela. Esta consideración sobre las respuestas de la familia, redujo su valor y el rechazo de las mismas para el proceso de deliberación.

R2.: [...] También estuvo muy interesante la encuesta a las familias. Ahí también constatamos que lo que las familias contestaban era lo que ven hacer a sus hijos/as e hijas en la escuela.

R1.: Y lo que ellos les gustaría hacer.

R.2: Cuentan, o lo que ven hacer a sus hijos, o lo que ellos, como adultos, les gustaría que sus hijos/as hicieran, pero no lo que creen que a sus hijos/as les gusta, o sea, en colocarse, en...

(EI_EVALUACION)

Segundo análisis: diálogo sobre las propuestas y toma de decisiones deliberativa por parte de las maestras y las familias.

De manera complementaria, se diseñó un encuentro entre las maestras y las familias con el propósito de deliberar sobre las ideas surgidas y tomar decisiones sobre cuáles se iban a llevar a cabo en el proyecto de mejora. Si bien, este momento debe definirse por el diálogo, elección y rechazo de las propuestas surgidas durante la consulta, algunas familias aportaron nuevas propuestas.

[...] se presentan las ideas que han salido en los cuestionarios y en las observaciones de las maestras. Creo que no queda claro que las propuestas salen de los alumnos a través de la consulta indirecta, parece más bien que los protagonistas de las ideas son las familias.

(EI_DESARROLLO_2)

Algunas de las nuevas propuestas, surgidas de un proceso de generación espontánea de ideas compartieron el espacio de diálogo con las ideas surgidas durante las consultas. Es necesario, especialmente en los procesos mediados, prestar atención a que las propuestas surjan de procesos reflexivos, pausados y atentos a las necesidades de los niños/as evitando que los procesos de consulta se conviertan en estrategias de legitimación de las ideas adultas (Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

5.3. DISEÑO DEL PROYECTO DE MEJORA

Acompañando a la necesidad de respetar el derecho de la infancia a expresar sus ideas surge la interpelación a que los adultos apoyen y den respuesta a sus propuestas (Ghirotto & Mazzoni, 2013; Parrilla & De la Fuente, 2013). Este es el sentido de esta fase, diseñar la materialización de las ideas de los niños/as en mejoras y prácticas visibles. Para ello, el grupo de trabajo y las familias co-diseñaron un plan de acción que se inició con el desarrollo de la estrategia “Slide-shows” (Clark & Moss, 2005; Clark, 2010). Esta consiste en mostrar imágenes como ejemplos de cómo otras escuelas, especialmente las escuelas infantiles de Reggio Emilia, incorporan los elementos y propuestas surgidas. Estas imágenes buscaban promover el diálogo y movilizar ideas sobre cómo materializarlas en nuestro particular contexto. Este fue el germen para organizar el taller de fabricación de materiales con las familias. Un taller presente cada año en la vida de la escuela, que adquirió una característica singular en esta ocasión: los materiales y recursos a confeccionar surgían de la voz del alumnado.

Se organizaron equipos de trabajo formados por, al menos, una maestra y dos familias. Cada grupo siguió su propia dinámica de trabajo manteniendo como elemento común: el respeto a la propuesta de la consulta y que todos los materiales y recursos fuesen ubicados en zonas accesibles para todos los niños/as de la escuela.

Se encuentran presentados los materiales cuando llegan las familias. Decidimos repartirnos en tres espacios de trabajo diferenciados. Un grupo sale al jardín a diseñar y colocar los “teléfonos”, otro grupo se queda en el hall diseñando y elaborando el “panel sensorial”, y un tercer grupo se decanta por el diseño y la elaboración de los “molinos de viento”. Cada cual se ubica libremente en el grupo que más le conviene. Se toman decisiones acerca de la colocación, diseño, distribución, ubicación...

(EI_DESARROLLO)

Es necesario precisar que las familias tuvieron diferentes grados de implicación a lo largo del proceso: algunas optaron por no participar en ninguna fase de la experiencia, otras lo hicieron únicamente a través de los cuestionarios y un grupo amplio optaron por una mayor implicación en la consulta, deliberación y desarrollo del taller.

5.4. EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Si bien el análisis y evaluación de las diferentes fases se entrelaza con su desarrollo en un proceso constante de reflexión y acción, al final de la experiencia se definió un espacio de evaluación final a través de entrevistas semiestructuradas a maestras y observaciones de la acción de los niños/as en el jardín con los nuevos materiales y recursos. Esto permitió un proceso de convergencia de diversos puntos de vista, dando lugar a un proceso de co-evaluación y una mirada más profunda de la experiencia.

Entre las conclusiones, encontramos una reflexión de gran valor sobre el rol de las maestras como agentes activos de escucha. La experiencia les ha permitido observar que la primacía del lenguaje oral genera que algunos niños/as no sean escuchados y les ha interpelado a hacer uso de diversas estrategias en la vida de la escuela.

R.: Tomar conciencia de lo que era la voz del alumnado en sí mismo, o sea, de hacer el esfuerzo, de escucharles, de ver cómo se expresan, de tomar conciencia de eso, y no solo la escucha de la voz, sino las observaciones de jardín, de los niños y niñas de cómo jugaban, aquellos que a lo mejor no podían verbalizarlo, sí que recuerdo que era una cosa que por ejemplo nunca habíamos hecho como tal, entonces en ese sentido sí me sorprendió.

(EI_EVALUACION)

De este modo, poner en valor la voz del alumnado permite a los docentes adquirir una comprensión más profunda sobre la vida de la escuela, convirtiéndose en una excelente herramienta de cambio en la forma de pensar sobre sus alumnos/as y cómo aprenden, y por tanto, de mejora docente (Rudduck y Flutter, 2007; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012).

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos presentado una experiencia de Voz del Alumnado en el primer ciclo de educación (0-3 años) que tenía como propósito aumentar la implicación de los niños/as en la vida escolar (Cook-Sather, 2006; Fielding, 2011; Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016) y escuchar sus ideas y preferencias de mejora sobre espacio exterior de la escuela. Una propuesta, como define Moss (2011), ética, política y educativa comprometida con la democracia.

Encontramos especialmente relevante, que la experiencia se enmarque en el primer ciclo de educación infantil, en contraposición con las experiencias que encontramos habitualmente en las etapas superiores de la educación obligatoria y en el segundo ciclo de infantil (3-6 años). De este modo, la experiencia reivindica el reconocimiento y práctica del derecho de la infancia a participar en los aspectos de su vida que les afecten independientemente de la edad de los niños/as (Naciones Unidas, 1989; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012; Lindley *et al.*, 2011).

El equipo de trabajo ha profundizado en el reconocimiento de una infancia con la capacidad y el conocimiento para comprender y tomar decisiones, construir significados, planificar acciones y aportar soluciones (Martin *et al.*, 2005; Biesta & Osberg, 2007; Susinos-Rada & Ceballos-López, 2012; Clark, 2010; Lindley *et al.*, 2011; Ghirotto & Mazzoni, 2013).

La iniciativa ha mostrado cómo la participación no está ligada a la edad sino a las oportunidades diseñadas para hacerla posible. Las estrategias que han hecho uso del lenguaje oral (la asamblea y las conversaciones informales durante el juego) han permitido dialogar con los niños/as, escuchar de manera directa sus ideas y poder plantearles preguntas (MacBeath *et al.*, 2003; Clark, 2010; Ghirotto & Mazzoni, 2013). Sin embargo, son insuficientes como métodos únicos de comunicación para escuchar a los niños/as cuya comunicación verbal no está desarrollada. Por ello, han surgido nuevas estrategias de escucha: las observaciones y la consulta mediada, reivindicando que existen diversos modos y múltiples lenguajes de escucha: corporal, llanto, expresiones faciales, ruidos y movimientos (Clark & Moss, 2011; Ghirotto & Mazzoni, 2013; Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016).

En su desarrollo hemos comprobado la necesidad de poner en práctica una mirada y escucha atenta que nos alerte de los procesos encubiertos de participación que buscan

legitimar las visiones de los adultos (Hart, 1992; Fielding, 2011; Ceballos-López, Susinos-Rada & Saiz-Linares, 2016). Los procesos de triangulación de la información, con diferentes sujetos y estrategias, se presentaron como oportunidades de reflexión colectiva y diseño de respuestas alternativas sustentadas en las necesidades y propuestas de los niños/as.

Por último, nos ha invitado a reflexionar sobre el modo en el que concebimos los espacios escolares, especialmente los exteriores. Atender a las acciones de los niños/as en este contexto ha facilitado su resignificación como lugares de encuentro, de relación, de aprendizaje, experimentación y acción y, por tanto, como elementos relevantes del proyecto educativo de la escuela infantil (Strong-Wilson & Ellis, 2007; Abad, 2006; Clark, 2010; Norðdahl & Einarsdóttir 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, J. & Ruiz de Velasco, A. (2014). Contexto de simbolización y juego. La propuesta de las instalaciones. *Aula de Infantil*, 77, 11-15.
- Abad, J. (2006). *La escuela como ámbito estético según la pedagogía Reggiana*. Recuperado el 10 de octubre de 2017 desde <http://www.vitoria-gasteiz.org/http/wb021/contenidosEstaticos/adjuntos/es/33/07/43307.pdf>
- Arnot, M., McIntyre, D., Pedder, D. & Reay, D. (2004). *Consultation in the classroom: Developing dialogue about teaching and learning*. Cambridge: Pearson Pub.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 26 de noviembre de 2017 desde <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Bae, B. (2010). Realizing children's right to participation in early childhood settings: some critical issues in a Norwegian context. *Early Years*, 30 (3), 205-218. DOI: 10.1080/09575146.2010.506598
- Barker, J. & Weller, S. (2003). Is it fun? Developing children centred research methods. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23 (1/2), 33-58. DOI: 10.1108/01443330310790435
- Bentley, T. (2005). *Everyday democracy: Why we get the politicians we deserve*. London: Demos.
- Bertram, T., Formosinho, J., Gray, C., Pascal, C. & Whalley, M. (2016). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (1), 3-12.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 20, 21-34. DOI: 10.14516/fde.2016.014.020.003
- Biesta, G. J. J. & Osberg, D. C. (2007). Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling. *Interchange*, 38 (1), 15-29. DOI: 10.1007/s10780-007-9015-2
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5 (1), 69-87. DOI: 10.15366/riejs
- Bucknall, S. (2012). *Children as researchers in primary schools: Choice, voice, and participation*. London: Routledge.
- Bullard, J. (2013). *Creating learning environments for learning*. 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Pearson.
- Burke, C. (2005). Play in Focus: Children Researching their Own Spaces and Places for Place. *Children, Youth, Environments*, 15, 27-53.
- Cadwell, L. B. (1997). *Bringing Reggio Emilia home: An innovative approach to early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Cagliari, P., Barozzi, A. & Giudici, C. (2004). Thoughts, theories and experiences: for an educational project with participation. *Children in Europe*, 6, 28-30.
- Caramés, N., Delgado, J., García, M., Recover, A., Rosillo, E. & Verdial, E. (2010). *Pido la palabra: el valor educativo de la asamblea*. Santander: MCEP.
- Ceballos-López, N. (2015). Diseño, desarrollo y evaluación de cinco experiencias de voz del alumnado

- en escuelas de Cantabria (España): Propuesta de una guía para centros educativos. Dir. Dra. Teresa Susinos-Rada. Tesis Doctoral. Universidad de Cantabria.
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T. & Saiz-Linares, Á. (2016). How can we improve through pupil participation? An infant's school experience. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (S1), 583-586. DOI: 10.1111/1471-3802.12189
- Ceppi, G. & Zini, M. (1998). *Children, Spaces, Relations: Metaproject for an Environment for Young Children*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces: Children's and adults' participation in designing learning environments*. London: Routledge.
- Clark, A. (2007). Views from inside the shed: young children's perspectives of the outdoor environment. *Education*, 35 (4), 3-13. DOI: 10.1080/03004270701602483
- Clark, A. (2005). "Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives". In A. Clark, A. T. Kjorholt y P. Moss (Ed.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-49). Bristol: Policy Press,
- Clark, C. J. (2012). Using diamond ranking as visual cues to engage young people in the research process. *Qualitative Research Journal*, 12 (2), 222-237. DOI: 10.1108/14439881211248365
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the Mosaic approach*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A., McQuail, S. & Moss, P. (2003). *Exploring the field of listening to and consulting with young children*. London: DfES. Research Report 445. Recuperado el 6 de noviembre de 2017 desde <http://www.ness.bbk.ac.uk/support/GuidanceReports/documents/172.pdf>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence and power. Student Voice in Educational Research Reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (4), 359- 390. DOI: 10.1111/j.1467-873X.2006.00363.x
- Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497. DOI: 10.1177/0907568202009004007
- Christianakis, M. (2010). Collaborative research and teacher education. *Issues in Teacher Education*, 9 (2), 109-125.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1937). Education and social change. *Bulletin of the American Association of University Professors (1915-1955)*, 23 (6), 472-474.
- Dockett, S., Einarsdottir, J. & Perry, B. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early childhood research*, 7 (3), 283-298.
- Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences. *European early childhood education research journal*, 19 (3), 387-402. DOI: 10.1080/1350293X.2011.597970
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25,1), 31-61.
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: The Art of Science. In N.K. Denzing & Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361-376). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fraser, S. (2006). *Authentic childhood: experiencing Reggio Emilia in the setting*. Canada: Thomson Canada Limited.
- Ghirotto, L. & Mazzoni, V. (2013). Being part, being involved: the adult's role and child participation in

- an early childhood learning context. *International Journal of Early Years Education*, 21 (4), 300-308. DOI: 10.1080/09669760.2013.867166
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. (2014). *Participatory research with children and young people*. London: Sage.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hart, R. (1992). *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florencia: UNICEF.
- Kagan, S. L., Cohen, N. E. & Neuman, M. J. (1996). The changing context of American early care and education. In S. L. Kagan & N. E. Cohen (Ed.), *Reinventing early care and education: A vision for a quality system* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kellett, M. (2011). *Researching with and for Children and Young People*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series, no.5. Lismore, Australia: Centre for Children and Young People. Recuperado el 8 de Agosto de 2017 desde http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=ccyp_pubs
- Kjørholt, A. T. (2005). The competent child and the right to be oneself: Reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. In I. A. Clark, A. T. Kjørholt & P. Moss (Ed.), *Beyond listening. Children's perspectives on early childhood services* (pp. 151-173). Bristol: The Policy Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Liebel, M. & Saadi, I. (2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.
- Lindley, E., Brinkhuis, R. & Verhaar, L. (2011). Too young to have a voice? In S. Miles, S. & M. Ainscow (Ed.), *Responding to diversity in schools* (pp. 81-90). Oxon: Routledge.
- Little, H. & Eager, D. (2010). Risk, challenge and safety: Implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18 (4), 497-513. DOI: 10.1080/1350293X.2010.525949
- Lucas, A. J. & Dymont, J. E. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3-13*, 38 (2), 177-189. DOI: 10.1080/03004270903130812
- Lledó, A.I. & Cano, M.I. (1994). Cambiar el entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 22-25.
- Malone, K. & Tranter, P. (2003). Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children youth and environments*, 13 (2), 87-137.
- Martin, N., Worrall, N. & Dutson-Steinfeld, A. (2005). Student voice: Pandora's box or philosopher's stone? In *International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI)*. Recuperado el 10 de octubre de 2017 desde <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/knowledge-base/conference-papers/icsei-05-student-voice.v2.doc>
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: from listening to leadership. In D. Thiessen & A. Cook-Shater (Ed.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Netherlands: Springer.
- Moss, P. (2015). There are alternatives! Contestation and hope in early childhood education. *Global Studies of Childhood*, 5 (3), 226-238.
- Moss, P. (2014). *Transformative Change and real Utopias in Early Childhood Education: A Story of Democracy, Experimentation and potentiality*. London: Routledge.
- Moss, P. (2011). Democracy as first practice in early childhood education and care. In R.E. Tremblay, M. Boivin & R. Peters (Ed.), *Encyclopedia on early childhood development* (pp. 1-7). Montreal-Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* London: Bloomsbury.
- Norðdahl, K. & Einarsdóttir, J. (2014). Children's views and preferences regarding their outdoor environment. *Journal of Adventure Education y Outdoor Learning*, 15 (2), 152-167. <https://doi.org/10.1080/14729679.2014.896746>
- Osoro, J. M. & Meng del Río, O. (2015). Infancia e investigación: unir teoría y práctica. El caso de la Escuela Infantil de la Universidad de Cantabria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 82, 131-142.

- Parrilla, A. & De La Fuente, A. (2013). Foto voz: La escuela vista por los pequeños. *Revista Infancia: Educar de 0 a 6 años*, 138, 22-23.
- Perry, B. & Dockett, S. (2011). 'How 'bout we have a celebration!' Advice from children on starting school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (3), 373-386. DOI: 10.1080/1350293X.2011.597969
- Power Inquiry (2006). *The report of power: an independent inquiry into Britain's democracy*. London: Power Inquiry.
- Riera, M. A. (2015). Del mirar al observar. En A. Hoyuelo & M. A. Riera (Ed.), *Complejidad y relaciones en educación infantil* (pp. 55-88). Barcelona: Rosa Sensat.
- Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for risky play in preschool: The importance of features in the play environment. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 439-446. DOI: 10.1007/s10643-009-0307-2
- Seale, J., Nind, M., Tilley, L. & Chapman, R. (2015). Negotiating a third space for participatory research with people with learning disabilities: an examination of boundaries and spatial practices. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 28 (4), 483-497. DOI: 10.1080/13511610.2015.1081558
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 23 (1), 35-43. DOI: 10.1080/0957514032000045573
- Strong-Wilson, T. & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory into practice*, 46 (1), 40-47. DOI: 10.1080/00405840709336547
- Susinos-Rada, T., Haya, I. & Ceballos-López, N. (2015). The power of student participation for promoting inclusive school ethos. A Spanish experience. In C. Gemma y V. Grion (Ed.) *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 131-143). Barletta: Cafagna Editore.
- Susinos-Rada, T. & Haya, I. (2014). Developing student voice and participatory pedagogy: a case study in a Spanish primary school. *Cambridge journal of education*, 44 (3), 385-399. DOI: 10.1080/0305764X.2014.914155
- Susinos-Rada, T. & Ceballos-López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194
- Thomson, P. & Sefton-Green, J. (2010). *Researching creative learning: Methods and issues*. London: Routledge.
- Unger, R. M. (2005). *What Should the Left Propose?* London: Verso.
- Vecchi, V. (1998). The role of the atelierista. An interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (Ed.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach-advanced reflections* (pp. 139-147). London: Greenwood publishing group.
- Waite, S. (2007). 'Memories are made of this': Some reflections on outdoor learning and recall. *Education 3-13*, 35(4), 333-347. DOI: 10.1080/03004270701602459
- Waller, T. (2006). "Don't come too close to my octopus tree": Recording and evaluating young children's perspectives on outdoor learning. *Children, Youth and Environments*, 6 (2), 75-104.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wurm, J. (2005). *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul: Redleaf Press.
- Young, T. & Elliott, S. (2013). *Provocations for outdoor learning environments*. PLP e-Newsletter No.59. Deakin West, ACT: Early Childhood Australia.

